

A promoção do envelhecimento ativo numa perspectiva comunitária na freguesia de Gonça, Portugal

*Cristina Maria Fernandes Alves**

Introdução

Este artigo relata um processo de investigação-intervenção no campo de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, integrado no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal), entre 2008-2009, e pretendeu intervir na comunidade de Gonça (Guimarães, Portugal), ao promover o envelhecimento ativo junto dos adultos e idosos, por meio de práticas socioeducativas e humanizadoras.

Identificámos como problemas transversais desta comunidade a elevada taxa de desemprego, a falta de respostas de ocupação cultural e social dos tempos livres, absentismo social, baixa autoestima e autoconceito especialmente nos habitantes em situação de desemprego de longa duração, a inexistência de respostas de educação e formação adequadas às suas necessidades e o elevado distanciamento do núcleo urbano. Tendo por base estas características traçamos cinco objetivos para o processo de investigação-intervenção.

Em termos metodológicos privilegiámos uma intervenção de cariz qualitativo sustentada no paradigma de investigação-ação participativa e em técnicas de recolha de dados (pesquisa bibliográfica, análise documental e conversas informais). Com base nesta recolha traçamos uma intervenção semanal de nove horas, integrando sessões de atividades físicas, jogos tradicionais e *workshops* temáticos eleitos pelos participantes, partindo da formação pessoal e social com recurso ao lúdico como canalizador da criatividade e autoexpressão, rompendo com a forma “bancária” de educar.

A Educação assume-se como “um processo de crescimento que, tendo como objetivo a autorrealização no campo pessoal, profissional e social, se processa ao longo de toda a vida dos seres humanos e tem lugar em todos os espaços em que vivem, convivem e agem” (ANTUNES, 2001, 19). Neste sentido, a autora questiona o sistema formal de ensino que compreende “aprender” e “educar” como atividades que se destinam, de modo particular, às camadas populacionais mais jovens e que consistem, tendencialmente, num mecanismo de transmissão-assimilação de informações, em grande parte, referentes a matérias científicas.

* Mestre em Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: cristina.maria.alves@gmail.com

A Educação, como refere Reboul (1971), gera uma associação quase automática à escola. No entanto, esquecemo-nos de outros espaços educativos, como a família, e a rua, onde vivemos; dos movimentos juvenis, associativos e culturais que até pertencemos ou dos próprios *media*. Esta definição conduz-nos às três dimensões da educação: a educação formal, a não-formal e a informal.

Pensamos na criança que está constantemente a educar e a educar-se, mas esquecemos a ampla educação/ formação que o homem é alvo em todos os dias da sua existência. Citando Platão em *A República*, “São precisos 50 anos para fazer um Homem” (REBOUL, 1971).

Olhando à luz da época diríamos que essa educação/formação decorreria por toda sua vida.

Contextualização teórica

À semelhança de outros conceitos, a definição do que é o “adulto”, ou o “idoso”, prende-se no emaranhado de significados e pela trivialidade com que é percecionado. Serão bem definidos pela idade? Para fins normativos, sem dúvida: “Para poderem entrar numa determinada instituição de educação de adultos, as pessoas têm que ter 18 anos. Para poderem obter uma bolsa para um determinado programa de educação de adultos têm de ter mais de 16 anos” (NORBECK, 1981, 7). A sugestão pode radicar na experiência de vida, experiência essa que conta nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimentos (RVCC) pelo que um adulto será distinguível, à partida, pela idade. Dependendo das sociedades é considerado adulto um cidadão com mais de 18 anos, inclusive. No entanto, como refere Norbeck (1981, 6), “a idade, pura e simples, tem pouco interesse. Indivíduos diferentes e com a mesma idade têm diferentes níveis de desenvolvimento”.

Neste sentido, “o facto de uma pessoa já ter ultrapassado a adolescência (...) [indica] que a pessoa ultrapassou já certas fases do seu desenvolvimento e que atingiu uma certa maturidade”. O adulto é aquele que tem “direito a voto, a casar, a empregar-se, a ter carta de condução, ou é aquele que pode ser condenado à prisão?” (NORBECK, 1981). Poderá ser mais credível perceber as potencialidades sociais reais, uma vez que o indivíduo pode estar apto para tomar determinadas atitudes/decisões mas não estar predisposto para outras. É aqui que entra a sua história de vida, descortinando para determinada sociedade quem é adulto. Isto

é, ao atribuir-se o rótulo de adulto exige-se uma certa experiência de vida e responsabilidade social.

Ser adulto pressupõe um conjunto de regras ou perceções sociais, sendo possível elencarmos um conjunto de sentidos que nos permitem diferenciar uma criança de um adulto, entre os quais o sentido biológico (o adulto já desenvolveu-se ao nível biológico); o sentido psicológico (reporta-se à memória - o adulto possui uma memória e identifica-se com ela; possui um passado que o identifica e o explica; o adulto age com essa completude); o sentido de responsabilidade (o adulto é alguém que tem vontade, que é capaz de decidir, tem autodomínio e pode distanciar-se para escolher); o sentido de independência económica e financeiraⁱ (é adulto quem tem uma atividade profissional que lhe permite uma autonomia financeira e contribui com uma tarefa para o bem da sociedade); o sentido político (capacidade para eleger pessoas para órgãos do Estado; capacidade para se ser eleito para cargos de governação do Estado, embora possa diferenciar de país para país); o sentido social (há socialmente uma representação de adulto que é aquele que se enquadra nas normas vigentes e cujo comportamento se enquadra naquilo que é normal; é capaz de assumir compromissos com implicações sociais); e o sentido moral (o adulto tem a capacidade de distinguir entre o bem e o mal e de se comportar em conformidade).

Essas discussões conceituais nos remetem ao conceito de Educação de Adultos (EA), e, procurando fazer uma breve contextualização teórica, nos permite aceder à sua grande evolução e ao seu posicionamento atual. Para Canário (1999, p.33), a EA “tanto pode corresponder a uma perspetiva redutora, correspondente a práticas escolarizadas de ensino recorrente, como confundir-se e sobrepor-se ao conceito de educação permanente, entendida como a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo de toda a vida”.

Neste sentido, a EA designa todos os processos de educação/formação, ao nível da educação formal, não formal e informal superando o ensino tradicional (ensino formal) que, frequentemente, ainda é comumente percecionada como a única forma de fazê-lo (CANÁRIO, 1999). O importante é que devemos valorizar as riquezas intrínsecas do adulto e perceber o que realmente lhe faz sentido e tem interesse para as suas práticas quotidianas. O conhecimento é sempre uma construção pessoal em que o adulto tem de fazer a operação mental de “adquirir” os conhecimentos, evidenciados pelo educador/formador, e agrupar os que já possui. Daí a importância deste educador enquanto facilitador/mediador de saberes, já que é o adulto que tem o poder de querer aprender ou não. Como refere Dias (1983), a EA

pretende não apenas a atualização das competências formais já adquiridas pelos adultos, mas “atingir um nível mais elevado de cultura por parte de todos, de acordo com as necessidades e aspirações de cada um e o tipo de cultura vigente em cada tempo e em cada lugar” (DIAS, 1983, 28).

A conceção de aprendizagem como confinada aos limites da sala de aula – característica central da Educação Formal, corresponde às aprendizagens realizadas no contexto escolar, sob a condução do professor, baseada numa relação assimétrica entre os dois sujeitos (CANÁRIO, 1999). Complementando a especificidade da educação formal, Silvestre (2011, p. 66) indica-nos que se trata de

ensino escolar tradicional; divisão escolar em disciplinas; educação intencional; ensino mais teórico; privilegia objetivos do saber; ação dirigida a outro; presencial; igual para todos os participantes; fechada e rígida na progressão; rígida na participação, no tempo e no espaço; não respeita ritmos de aprendizagem; estática; privilegia a avaliação quantitativa; certifica saberes.

Já a educação não formal, caracteriza-se pela “flexibilidade de horários, programas e locais, baseado geralmente no voluntariado, preocupada, essencialmente, em construir situações educativas à medida de contextos e públicos singulares” (CANÁRIO, 1999). Silvestre (2011, p. 66) diz-nos acerca da Educação Não Formal, que se trata de

educação permanente; atividades interdisciplinares; educação intencional; ensino mais prático com manipulação do quotidiano; privilegia objetivos de saber fazer; ação dirigida a outro e vice-versa; responde às necessidades dos participantes; aberta e flexível na progressão; flexível na participação no tempo e no espaço; cada um avança ao seu ritmo; formação permanente, contínua e complementar; dinâmica/móvel; privilegia a avaliação qualitativa; certifica saberes, competências e práticas.

Por último, a educação informal “corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco ou nada estruturadas e organizadas” (SILVESTRE, 2011). No entender do autor, a Educação Informal caracteriza-se por ser

escola da vida – decurso natural da vida; assistemática; educação não intencional; aprendizagens a partir das experiências de vida; privilegia os objetivos de estar na vida; ações involuntárias; ocasional; relações de amizade, de rua, de classes sociais, grupos; progressão permanente e ao longo de toda a vida; espontânea; dinâmica/móvel; sem avaliação; não certifica (SILVESTRE, 2011, p. 68).

Ao percebermos estas três dimensões podemos tentar situar a EA, como pensada no âmbito do artigo em tela, ao nível da educação não formal, tendo por base que “os seus

objetivos e muitas das suas atividades superam o modelo escolar. O próprio espaço temporal da vida dos adultos não pode limitar-se aos espaços «formais» da ação educativa” (OSORIO, 2003, p. 105). Deste modo, a educação/formação integral do homem não acontece nem se aprende só na escola mas “vai-se processando na e ao longo de toda a vida de uma forma permanente, através também da educação não-formal e informal” (SILVESTRE, 2003, p. 48).

A importância desta “divisão” da educação alertam-nos para a imensidão de possibilidades indutoras de alterações em nós e que não implicam, necessariamente, uma mestria ou saber-fazer mas uma nova forma de ver a realidade, de agir, de sentir... Por isso, na nossa opinião, não se compreende a perpetuação da educação baseada na centralidade de um currículo igual para todos os alunos, quando se percebeu que tal proposição não funciona. Em nossa investigação, incidimos especialmente na educação não formal e informal como orientadora de saberes e práticas e partindo da valorização das riquezas intrínsecas do adulto e das suas motivações pessoais, sociais, entre outras.

Tendo por base a Conferência de Nairobi, realizada em 1976, de que resultou a Declaração de Nairobi, foram várias as finalidades traçadas para a EA, como a capacidade de aprender a aprender e a “capacidade de aprender a desaprender” (SILVESTRE, 2011, p. 31), garantindo-se o suporte necessário que capacite o adulto para aprender por si próprio uma vez que, como refere Canário (1999, p. 28),

(...) a capacidade para aprender existe mesmo antes da intervenção dos formadores e o lento progresso do homem ao longo de toda a sua vida vai consistir em descobrir-se a si próprio para analisar o meio envolvente e servir-se das influências do meio para se descobrir. Ele será, portanto, o resultado de uma dupla conquista do conhecimento de si e de conhecimento do meio envolvente.

Planificação e implementação da investigação

Partindo do conhecimento dos problemas sentidos por esta população, resultante da pesquisa de cariz exploratório, procuramos desenvolver um trabalho junto dos destinatários da nossa intervenção que cumprisse o fim de realização pessoal e comunitária da educação, procurando promover o seu *empowerment*. Como refere Silvestre (2011, p. 31) “a Educação e a Formação devem criar condições e servir para, acima de tudo, autonomizar, consciencializar e libertar e não para formatar (moldar à imagem de algo ou alguém)”. Além disso, é importante a realização de intervenções junto deste público em específico “são por norma um grupo em risco de exclusão e marginalização (atualmente em crescendo), tanto social, como

familiar ou profissional (atentemos no desemprego de longa duração em que muitos já caíram)” (SILVESTRE, 2011, p. 350). Como prossegue o mesmo autor, “estes indivíduos entram facilmente em rutura social, familiar e pessoal que originam quase sempre crises de identidade pessoal, familiar e profissional, com a consequente perda de dignidade e valorização em si próprios e nos outros” (SILVESTRE, 2011, p. 351), eclodindo em situações de revolta, agressividade, isolamento e outras que em nada favorecem o desenvolvimento integral do ser humano.

Identificámos como os problemas transversais desta comunidade a elevada taxa de desemprego, a falta de respostas de ocupação cultural e social dos tempos livres (a freguesia possuía apenas três cafés onde se concentravam os seus habitantes nos seus tempos livres), o absentismo social, a baixa autoestima e autoconceito decorrentes de uma situação de desemprego de longa duração, inexistência de respostas de educação e formação adequadas às suas necessidades e o elevado distanciamento do núcleo urbano o que impedia o acesso a cursos de formação profissional, o acesso a respostas culturais, entre outras. Procuramos, assim, investir no seu crescimento e emancipação pessoal com vista à sua autorrealização como corolário da intervenção.

Na planificação deste projeto foi interessante refletir acerca da Hierarquia das Necessidades de Maslow (1943), uma vez que procuramos, como cerne desta intervenção, a autorrealização dos participantes. Perspetivamos que é necessária uma educação permanente também na idade adulta, que conduz ao caminho da autorrealização. Partindo, assim, da hierarquia das necessidades, a educação não se sobrepõe às necessidades físicas, como a necessidade de comida ou água. Pode sim, intervir ao nível da etapa seguinte - as necessidades de segurança, ao proporcionar o conhecimento adequado para compreender e eleger, por exemplo, um plano de poupança adequado que possa aumentar o sentimento de segurança do sujeito. Pode intervir, igualmente, ao nível das necessidades sociais, ao ser dinamizado um grupo de educação/formação empático, canalizador de amizade, amor, sentido de pertença junto dos seus participantes. Pode igualmente, intervir no nível seguinte, quanto às necessidades pessoais e de estima, através da exploração de novas crenças e no desenvolvimento de uma mente mais aberta e recetiva à mudança e à diferença, como o caso do estudo das religiões do mundo e do estudo da deficiência levados a cabo nesta intervenção. Por fim, ao nível das necessidades de autorrealização parece-nos que a educação poderá ser um veículo conducente à plenitude dos participantes.

O plano de atividades foi traçado partindo dos problemas do público-alvo e das suas aspirações. Foi importante contar com a colaboração de todos os participantes no desenho, implementação, gestão e avaliação deste processo que consistiu no seu próprio desenvolvimento. Para tornar a investigação-intervenção exequível pretendemos envolver desde o início todos os participantes não descurando os elementos-chave na comunidade que nos auxiliaram no conhecimento e reconhecimento dos participantes. Como refere Silvestre (2011, p. 190),

A forma de atuar nestes cursos deve ir, portanto, no sentido de conhecer por um lado as potencialidades locais (humanas e outras) e, por outro, satisfazer as necessidades básicas que ressaltem desse conhecimento/diagnóstico (localização de necessidades, saberes/ competências e potencialidades/ oportunidades), criando condições para que as mesmas se possam exprimir e realizar, através de um (des)envolvimento, intervenção e participação alargada, respeitando a autonomia e a diversidade de cada um e do local, concorrendo, também desta forma para o desenvolvimento integrado e sustentado das populações.

Foram traçados cinco objetivos gerais, que nortearam intervenção:

- a) Contribuir para o desenvolvimento integral dos participantes e consequente melhoria da sua qualidade de vida assente na promoção do envelhecimento ativo, na participação e no *empowerment*;
- b) Criar um grupo dinâmico e mobilizador na e para a comunidade;
- c) Averiguar o impacto do projeto na evolução dos níveis de autoestima, autoconfiança e destrezas manuais dos participantes antes e após intervenção;
- d) Potenciar e/ou fortalecer os laços de vizinhança e de comunidade;
- e) Investir na promoção de estilos saudáveis de vida através da realização de *workshops* temáticos numa lógica de educação não formal.

Nesta etapa exploratória procuramos estabelecer com os diferentes atores sociais uma verdadeira relação de empatia motivada pelas suas histórias de vida e pelos constrangimentos económico-financeiros que estavam a atravessar.

Partindo da exploração teórica anterior e que serviu de mote no transcorrer do percurso académico compreendemos que todo o adulto é capaz de se auto-organizar e de progredir no sentido de se desenvolver e de responder aos seus próprios problemas tendo por base que é ele o agente e autor da sua própria vidaⁱⁱ. Desocultando as suas potencialidades foi

possível partir dos seus problemas e aspirações e traçar um conjunto de temas que foram desenvolvidos ao longo desses nove meses de trabalho sob a égide de metodologias ativas. Desta forma, conseguimos aprofundar e problematizar as temáticas eleitas pelos participantes. Assim, tal como refere Ander-Egg (1990), “O que primeiro move a vontade e energia das pessoas e mobiliza a população é a satisfação das suas necessidades primárias, dos seus problemas e de tudo aquilo que faça a sua realização pessoal, familiar, grupal e comunitária” (*apud* ANTUNES, 2007, p. 25). As necessidades primárias, neste projeto traduziram-se, de forma simples mas importante para os participantes, quer na aprendizagem de rótulos alimentares e a na preparação de receitas mais saudáveis, para melhor cuidar da sua saúde e prevenir doenças, quer no desenvolvimento de algumas destrezas ao nível dos primeiros socorros aprendendo a prevenir e a agir em algumas situações de risco. Como nos refere Norbeck (1981), os adultos interessam-se mais pelos temas mais próximos do seu dia-a-dia.

Um outro ponto essencial que orientou as nossas práticas foi a consideração que a EA terá de “competir com muitas outras atividades dos adultos, tais como, vida de família, trabalho doméstico, atividades sociais, desportos, etc. Também terá que desafiar o cansaço do adulto depois de um dia de trabalho” (NORBECK, 1981, p. 18). Apesar de não ter sido uma prática presente junto deste grupo de participantes ocorriam situações pontuais de elementos que tinham de cuidar dos seus netos, acompanhar familiares a consultas hospitalares, entre outras dinâmicas familiares.

Como grandes temas ou eixos de intervenção podemos indiciar: atividades físicas; introdução ao tema da “felicidade”; as religiões do mundo; igualdade de género e igualdade na deficiência; violência doméstica; alimentação saudável; doenças decorrentes da má alimentação; eutanásia; jogos tradicionais; álcool e alcoolemia e primeiros socorros.

Metodologia

A nossa intervenção privilegiou uma abordagem qualitativa assente no paradigma construtivista, em especial no recurso à investigação-ação participativa. Recorremos a várias técnicas de investigação, procurando o contacto direto e a implicação ativa da comunidade em todas as fases do projeto, de forma a torna-lo exequível.

A observação permitiu obter um “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” e melhor compreender “os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (MÁXIMO-ESTEVES, 2008, p. 87). Enquanto

faculdade física, a observação deve ser treinada e trabalhada de modo a perseguir os seus fins e evitar dispersões. Existem diferentes formas de observação como: a observação direta à qual recorremos em primeira instância, a fim de percebermos a realidade envolvente antes de começarmos a intervenção; e a observação participante no qual o “investigador é o instrumento principal de observação” que, desta forma, “poderá compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa. Ele é um ator social e o seu espírito pode aceder às perspetivas de outros seres humanos, ao viver as ‘mesmas’ situações e os ‘mesmos’ problemas que eles” (LESSARD-HÉBERT, 1994, p. 155).

A entrevista possibilitou “confrontar a sua perceção do ‘significado’ atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem” (LESSARD-HÉBERT, 1994, p. 160). Já o inquérito por questionário permitiu-nos, sem modificar a situação onde intervimos, aceder à realidade de um amplo leque de pessoas.

Recorremos, igualmente, às notas de campo que se apresentam como registos “detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (...), suas ações e interações...” (SPRADLEY, 1980 *apud* MÁXIMO-ESTEVEES, 2008, p. 88). Estes registos podem incluir “interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (MÁXIMO-ESTEVEES, 2008, p. 82). Graças a elas o investigador pode refletir e questionar-se acerca do que vai captando visualmente no contacto com a realidade.

Este quadro metodológico foi complementado pela análise documental que “visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação” (ALBARELLO *et al*, 1997, p. 30) e pelos registos fotográficos indispensáveis ao conhecimento da matriz histórica da comunidade e das próprias práticas por parte do investigador.

O suporte da investigação-ação, à semelhança das demais metodologias qualitativas, é mais vulnerável à captação das subjetividades e especificidades dos contextos a estudar e integra um processo cíclico que comporta, de acordo com Simões (1990), quatro fases: o planeamento, a ação, a observação e a reflexão, ou, o planeamento, a ação, a avaliação à qual se segue, novamente, o planeamento, e assim sucessivamente. Para Máximo-Esteves (2008, p. 82) como processo dinâmico e cíclico precisa de estar “aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo”, embora inclua mais uma etapaⁱⁱⁱ ao trabalho de Simões (1990).

Apesar de compreendemos na investigação-ação “a impossibilidade desta produzir conhecimento generalizável a outras situações e a promiscuidade gerada pela ausência de fronteiras entre os campos teórico e prático, particularidade que, segundo esta ótica, impede a validade dos estudos efetuados” (MÁXIMO-ESTEVES, 2008, p. 15), consideramos a dificuldade, como veremos adiante, em mensurar dados quantitativos provenientes desta intervenção. Não obstante, sabendo que a realidade é socialmente construída, não deixa de ser condicionada pelo contexto social e histórico em que se insere. Desta feita, adquire um cariz mutável, dinâmico e permanente que a transforma.

Análise reflexiva da experiência de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária

Sabemos que avaliação “acompanha qualquer prática”, por isso é imprescindível que integre todas as fases da realização de um projeto. A mais-valia da “avaliação reside nesta apreciação da distância existente entre a regra encarnada pelo projeto e as realizações efetivas” (BOUTINET, 1990, p. 267). Enquanto educadora comunitária (re)vejo na avaliação a possibilidade de

Perceber de que forma os intervenientes aderem ou não ao projeto, a par de um feedback entre trabalho desenvolvido e a opinião dos sujeitos é de todo crucial. A avaliação é, pois, parte integrante dos projetos, não constituindo por isso uma mera parte final ou um adorno destes. Avaliar não é, porém, tarefa fácil. Inerente à avaliação podem estar noções de certificação, controlo, verificação ou acompanhamento (ANTUNES, 2007, p. 166).

Na fase exploratória do projeto, por meio da pesquisa e análise documental, recorremos a uma avaliação diagnóstica implicando o levantamento dos recursos existentes, do conjunto de aspirações e motivações dos intervenientes, das suas valorizações e das suas práticas quotidianas. Para tal, utilizamos, preferencialmente, os procedimentos informais, como entrevistas abertas, conversas informais, a observação direta e participante e procedimentos formais como os inquéritos por questionário. Assistimos, igualmente, a algumas sessões de aeróbica e musculação dos adultos *in locu* protagonizados por um docente especializado nessa função antes de iniciarmos a nossa intervenção. Foi um papel de observação que, numa primeira fase se tratava de uma observação direta e em seguida, deu lugar à observação participante antes da instauração do projeto, complementadas com o recurso à investigação-ação e à animação sociocultural no desenrolar do projeto.

Posteriormente, realizamos aquilo que Guerra (2002, p.175) define como uma mais-valia na “forma de concretização do projeto e dá elementos para o seu afinamento ou a sua correção” – *a avaliação on going* transversal ao projeto e que permitiu perceber e corrigir atempadamente situações anómalas. Um exemplo da utilização deste tipo de avaliação teve lugar nas breves conversas informais realizadas, junto dos sujeitos, no final das sessões. Esta metodologia garantia o acesso a material informal ilustrativo da apreciação da atividade desenvolvida. Em algumas atividades, especialmente no final de cada tema principal, passávamos um inquérito por questionário que atendia aos mesmos itens da conversa informal (o que apreciou na atividade, o que apreciou menos, o que aprendeu de novo, o que gostaria de ter aprendido/desenvolvido).

Para terminar a avaliação das atividades, no que se refere às opiniões, perceções e intervenções dos participantes, realizamos uma avaliação final ou *ex-post* que, de acordo com Guerra (2002, p. 195), “mede os resultados do projeto”, permitindo o cruzamento das opiniões com os objetivos previamente delimitados. Com esta panóplia de documentos de avaliação colocamos em prática as orientações do autor sugerindo que “a avaliação de um projeto não pode limitar-se à utilização de um só critério. Ela é sempre multicriteriosa, respeitando assim a complexidade do projeto” (BOUTINET, 1990, p. 267), por isso a explanação de todas as metodologias utilizadas ao longo de todo este processo, parece estar assim justificada.

Ao longo dos meses de trabalho os sujeitos foram demonstrando um enorme interesse e satisfação na participação das mais diversas atividades e temáticas. Como refere Silvestre (2011, p. 350), este tipo de iniciativas

captando e canalizando a sua atenção e energias para algo de palpável e concreto, no caso a sua integração num espaço/tempo que lhes permitisse continuar a ser eles próprios e a sentirem-se pessoas e não objetos, estamos convencidos que os aliviaríamos por um lado, da sua angustiante solidão e saudade pelo trabalho que desenvolveram durante anos a fio, permitindo-lhes ser (e não só pensar que estão a ser) outra vez úteis à sociedade e, por outro, ocupar-lhes-íamos os seus tempos livres e de lazer com algo profícuo e realizável. Acabaríamos provavelmente com muitas mazelas quer físicas quer psicológicas (...) destes indivíduos.

Os sujeitos mostraram tristeza com o término do projeto, tal era a motivação em continuar. Sentiam-se realizados com as conquistas efetuadas, por exemplo: Conseguiram transcrever aquilo que pensavam; Sentiram-se mais aptos para lidar com as mais diversas

situações do dia-a-dia; Conseguiram formar uma opinião crítica e construtiva acerca de diversos temas que lhes passavam despercebidos, tais como as diversas religiões, a eutanásia, a violência doméstica, tendo um outro olhar sobre os assuntos e não o ceticismo de antes.

O ambiente familiar e de amizade, bem como a relação de confiança e de empatia construída com a Educadora Comunitária proporcionou esse desenvolvimento e fez diminuir os índices de ansiedade que poderiam ocorrer num sistema de educação formal, tal como sugere Rogers (1997).

Neste campo de trabalho com adultos e idosos é importante atendermos a alguns condicionalismos que podem interferir nestas iniciativas de EA, tais como os fatores fisiológicos, psicológicos e sociais do adulto e são proeminentes aquando da delineação das formas e dos métodos a utilizar num programa de EA. Destacamos as alterações da visão, de audição, do tempo de reação, da capacidade de aprendizagem, de perspetiva e a alteração de papéis (NORBECK, 1981).

Respondendo às alterações de visão e de audição, Norbeck (1981), indica-nos a adequação dos materiais tornando-os perceptíveis aos adultos, por exemplo, aumentando o tamanho da letra ou falando mais alto e pausadamente. Observando atentamente, também, podemos perceber o “estrbismo, o debruçar para a frente ou falhas de informação” e “a não captação de fragmentos de informação, o olhar intrigado, o debruçar para a frente, o colocar a mão por trás da orelha”, respetivamente (NORBECK, 1981, p. 08).

O tempo de reação também se altera com os passar dos anos “as nossas reações e respostas às coisas vão-se tornando cada vez mais lentas” (NORBECK, 1981, p. 08), embora não se aplique à generalidade dos adultos. Seja como for, a sugestão do autor passa pela compreensão em não apressar o adulto, “Ele está habituado a levar o seu tempo. É necessário darmos às pessoas mais velhas um pouco mais de tempo para atingirem os mesmos resultados que as mais novas” (NORBECK, 1981, p. 14). Normalmente, são os adultos que estranham não ter já competências ou capacidades para aprender e estudar pelo que existirá uma deterioração lenta, a partir dos 20 anos da memória mecânica (STEPHENS, RODERICK, 1974 *apud* NORBECK, 1981, p. 09). Já a “memória de contexto, que aprende coisas relacionadas com aquilo que já se sabe, parece ficar mais eficaz por volta dos 25 anos e mantém-se a este nível para além dos 60 anos”. Contudo, tal não implica a diminuição da inteligência em prol dos mais jovens. O nosso desafio enquanto Educadores Comunitários passa por demonstrar que os adultos podem, “aumentar a sua inteligência participando, por

exemplo, em educação de adultos”. A formalidade transmitida, muitas vezes, pela EA faz com que o adulto se afaste. A sugestão passa por iniciar os trabalhos com atividades mais informais “tais como a projeção de um filme, uma exposição, uma conferência. Depois, quando a motivação aumenta, podemos introduzir discussões em grupo, círculos de estudo e, uma vez atingida uma forte motivação, estudos orientados pelo professor” (NORBECK, 1981, p. 19).

Com as metodologias de intervenção e das técnicas de avaliação que acompanharam as práticas desenvolvidas acedemos a uma série de sucessos, entre os quais destacamos:

- Compreensão da educação como permanente e comunitária e como prática que acompanha o Homem durante toda a sua vida. A reflexão crítica realizada neste sentido possibilitou aos participantes a compreensão e o rompimento com a tradicional forma de educação. As metodologias de educação e formação mobilizadas foram grandemente elogiadas, tais como: brainstorming, discussão em rotação, trabalho em grupo, reflexões individuais e em grupo, encontro intergeracional de partilha de conhecimentos, etc.
- Os sujeitos nunca tinham experimentado fazer teatro. Embora não sendo teatro na própria aceção do tema, o role play^{iv}, como metodologia de educação e formação, constituiu uma mais-valia, quer na perceção do tema, quer na experimentação de novas sensações/experiências, como o encarnar de uma personagem. Perceberam que as suas opiniões têm importância e, acima de tudo, são respeitadas e valoradas pelos colegas. A temática do primeiro role play, acerca da violência doméstica, sortiu um maior e mais construtivo impacto que o segundo, ligado à temática da eutanásia. Os sujeitos riram, conviveram e, mais do que isso, perceberam a importância da prevenção e do seu papel face ao tema, enquanto cidadãos e como poderão intervir. O balanço foi positivo e a sensação de “eu sou capaz”, “eu sei dar a minha opinião”, “a minha posição tem valor”, foram frases interiorizadas.
- Os sujeitos evidenciavam muitos erros ortográficos. Escreviam tal como falavam e, por isso, sentiam muitas dificuldades em distinguir os -s, -ss, -c, -ç, bem como os -o dos -u. Para estas lacunas fomos tentando fazer distinções e escrevendo corretamente as palavras. Todo este treino físico e mental ao nível da escrita, memorização e raciocínio, foram importantes para o desenvolvimento e manutenção de certas destrezas “adormecidas”.
- Possibilidade de desenvolver conhecimentos novos replicáveis à família e à comunidade e o gosto pessoal em poder ensinar algo, nomeadamente novas receitas com baixo teor de

gordura, leitura de rótulos alimentares, etc. A este exemplo podemos referir a colocação, no placard da Junta de Freguesia, do cartaz ilustrativo da prevenção da Violência Doméstica.

- Foi possível perceber que os participantes acederam a um patamar mais elevado quanto à autoestima, autoconfiança e responsabilização pela prática de atividades extintas aquando a inserção na idade adulta, como a realização de jogos e dinâmicas de grupo que, anteriormente, associariam apenas à infância. Conseguiram concluir com sucesso as atividades, aumentando a consciência de si. Perceberam que são capazes de se manterem ativos e que ainda muito podem dar à comunidade, à família e a si mesmos.

Os dados constantes no inquérito final de avaliação desta intervenção mostram-nos a mais-valia que o mesmo representou na vida dos seus participantes, sintetizando as suas principais implicações. Foram colocadas as questões:

- O que mais gostou de ter feito? “Eu gostei de ter passado as tardes destes dias que para mim foram diferentes de todas as outras. Gostei de tudo o que se fez” (F1), percebe-se a apreciação favorável dos sujeitos sendo o curso um motivo de convívio e de troca de opiniões entre os participantes, o que anteriormente na sua comunidade não se justificava. As informações dedicadas à saúde adquiriram igualmente valorização positiva. Em termos pessoais e sociais os participantes aumentaram o seu autodomínio ao esperar que os colegas emitissem a sua opinião e só no final retomavam a sua ideia. Assumiu-se como um grande passo atendendo à presença no grupo de elementos com uma postura familiar matriarcal, onde não lhes era exigível essa espera e organização da comunicação.
- Qual a sua opinião quanto aos assuntos trabalhados? Percebemos que “Todos os trabalhos foram bons, é pena ser pouco tempo, mais tarde vai ser útil” (F5). As atividades desenvolvidas, no âmbito da educação para a saúde, possibilitou-lhes o acesso a novas ideias e práticas capacitadoras da eclosão de um estilo de vida mais saudável e feliz. Ficaram motivados para alterar práticas, nomeadamente, redução do consumo de sal, açúcar e alimentos fritos, narrando orgulhosamente os seus progressos e trocando experiências entre os colegas.

- Que avaliação faz da estagiária e do trabalho realizado? Num dos depoimentos recebidos é possível ler-se que “Foi uma pessoa maravilhosa e como formadora igualmente” (F7). Sobressai grandemente que, para além de todos os vetores implicados e que foram sendo sintetizados anteriormente, a postura do(a) educador(a) comunitário(a) influiu positivamente no percurso trilhado pelos sujeitos e nos resultados alcançados em EA.

Destacando um outro item podemos identificar que todo este processo foi dotado de originalidade não fosse cada participante ser único e singular. A gratificação dos participantes em ensinar os seus saberes de experiência feitos aos netos, gerando momentos de partilha foi enriquecedor e original neste projeto. Os participantes compreenderam que são capazes de se manterem ativos e têm ainda muito para dar à comunidade, à família e a si, contribuindo para a promoção de um envelhecimento ativo antes do ingresso na reforma para que possa, efetivamente, ser proveitoso (PAUL, 2005).

Considerações finais

Com este trabalho limitado no tempo e espaço e que pretendeu demonstrar o trabalho de um(a) Educador(a) Comunitário(a) num plano de intervenção junto de um grupo de adultos e idosos podemos elucidar a manutenção da participação de nove sujeitos, no que concerne a dados quantitativos; a progressiva fluidez da leitura e da escrita, bem como a produção de opiniões críticas acerca dos temas tratados rompendo o ceticismo prévio, mais como elementos de cariz qualitativo tendo por base nas metodologias de recolha de dados referenciadas anteriormente. Referenciamos, igualmente, o treino físico e mental ao nível da escrita, memorização e raciocínio foram, de facto, importantes para o desenvolvimento e manutenção de destrezas “adormecidas” nos sujeitos, no seguimento das recolhas metodológicas anteriores.

Ambicionámos promover o *empowerment* dos participantes e trabalhar com eles no sentido da sua autorrealização, tendo por base a Hierarquia das Necessidades de Maslow, num processo colaborativo e cooperante assente nas premissas da Declaração de Nairobi, especialmente no desenvolvimento do espírito crítico e na perspetiva de que o Homem pode ser o autor da sua própria mudança.

Tentámos promover e desocultar potencialidades inerentes ao seu próprio ser com base no *empowerment*. Esforçámo-nos por aprofundar as temáticas eleitas pelos participantes

e melhor responder às mesmas, pois “O que primeiro move a vontade e energia das pessoas e mobiliza a população é a satisfação das suas necessidades primárias, dos seus problemas e de tudo aquilo que faça a sua realização pessoal, familiar, grupal e comunitária” (ANDER-EGG, 1990, *apud* ANTUNES, 2007, p. 25). Em todas as atividades, estimulámos a formação pessoal e social com recurso ao lúdico como canalizador da criatividade e autoexpressão, sendo um dos vetores de motivação dos sujeitos, rompendo com a tradicional forma de educar. O treino físico e mental ao nível da escrita, memorização e raciocínio foram, de facto, importantes para o desenvolvimento e manutenção de destrezas um pouco “adormecidas” nos sujeitos. Tendo por base os objetivos traçados para este projeto podemos referenciar que contribuímos para melhorar alguns aspetos da vida dos participantes e contribuímos para a promoção do seu envelhecimento ativo e bem-sucedido (PAUL, 2005). Conseguimos criar um grupo dinâmico nesta comunidade e que se mantém ativo reunindo periodicamente para partilhar momentos importantes das suas vidas e que agora parecem ser mais facilmente perspetivados e valorizados pelos participantes mais do que os momentos negativos que as suas vidas podem atravessar. Foram notórios os laços de amizade e de vizinhança que se fortaleceram durante estes nove meses de atividade comprovados pelos contactos realizados posteriormente.

Como trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação, em termos de conclusão, podemos referenciar o impacto pessoal desta intervenção, bem como, o impacto que o trabalho promovido pelo educador(a) comunitário(a) pode sortir junto das comunidades e dos seus participantes. No entender de Alves (1995, p. 17), “é basicamente um processo de formação”, que procura “que os participantes adquiram um conjunto de aptidões para responder de forma positiva à satisfação e resolução dos problemas com que se debatem”. Como refere o mesmo autor, a mais-valia deste processo está na possibilidade se multiplicar e/ou replicar no restante público da comunidade.

Contudo, o trabalho com a comunidade apesar de gratificante torna-se muito desgastante especialmente quando falamos de famílias problemáticas como refere Sousa (2005), quer pela nossa implicação no desenvolvimento destas famílias, quer no esgotamento que esta implicação nos provoca quando não conseguimos ver, em tempo real, alterações^v. São exigidas novas respostas para os velhos problemas^{vi}.

Estamos conscientes de que o programa de intervenção e o dinamismo do grupo contribuíram para a promoção do seu envelhecimento ativo. Mais do que intervir junto dos

adultos e idosos, auxiliámos os adultos mais jovens do grupo a preparar um envelhecimento mais ativo e salutar pois, como refere Paul (2005), este processo não pode ser iniciado com o ingresso na reforma, mas mais cedo, por volta dos cinquenta anos de idade para que possa, efetivamente, ser proveitoso.

Como limitações e constrangimentos do projeto, salientámos a desadequada ergonomia da sala de atividades, pouco favorável a adultos e idosos (cadeiras desconfortáveis, pouca luminosidade, humidade das instalações), sendo que frequentemente a motivação dos sujeitos era abalada pelas “dores de costas”, “dores nas pernas” e “pés frios”. Além disso, sentimos que as atividades de EA competem “com muitas outras atividades dos adultos, tais como, vida de família, trabalho doméstico, atividades sociais, desportos, etc.” (NORBECK, 1981, p. 18). As opiniões negativas de terceiros resultaram num constrangimento importante, principalmente em presença de uma comunidade pequena. Muitos adultos não compreenderam, ainda, a importância da EA e o seu papel na promoção de um envelhecimento ativo e bem-sucedido. Adquiriram uma visão escolarizada negativa devido aos penosos métodos de ensino tradicionais baseados nas punições e nas agressões físicas por parte dos professores. Paralelamente ainda restringem a educação à infância e juventude desvalorizando a sua positiva implicação em campos como a educação não-formal e informal. Uma última palavra igualmente para reconhecer o mérito que a intervenção realizada sob a égide da animação sociocultural pode ter, especialmente numa modalidade de EA como esta tal como defende Ander-Egg (2000, p. 56) “la educación permanente debe, para ser verdaderamente eficaz, estar completada por una política de animación, capaz de alentar y motivar a la gente a tener una disposición para la renovación, la innovación y el cambio.”.

Recebido em 28 setembro de 2013.

Aprovado em 14 de abril de 2014.

Referências

ALBARELLO, L. *et al. Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1977.

ALVES, António C. C. *Projeto Local de Desenvolvimento Integrado de Sobredo. Proposta de Intervenção Comunitária*. Braga: Departamento de Ciências da Educação da Criança, CEFOPE, Universidade do Minho, 1995.

ANDER-EGG, E. *Repensando la investigación-acción participativa*. Comentarios, críticas y sugerencias. Dirección de Bienestar Social, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1990.

ANDER-EGG, E. *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid: CCS, 2000.

ANTUNES, M. C. *Teoria e Prática Pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

ANTUNES, M. C. *Educação de Adultos e Intervenção Comunitária II*. Coimbra: Edições Almedina, 2007.

BOUTINET, J. P. *Antropologia do Projeto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

CANÁRIO, R. *Educação de Adultos*. Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 1999.

DIAS, J. R. *Curso de Iniciação à Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos, 1983.

GUERRA, I. C. *Fundamentos e processos de uma sociologia da ação: o planeamento em ciências sociais*. Cascais: Principia, 2002.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

MASLOW, A. H. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. Disponível em: Classics in the History of Psychology.

<http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm> Acesso em 31 out 2014.

MÁXIMO-ESTEVES, L. *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora, 2008.

NORBECK, J. *Formas e Métodos de Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho, 1981.

OSORIO, A. *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

REBOUL, O. *O que é Educar?* (1971). Disponível em: www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/reboul.pdf. Acesso em 27 de Junho de 2008.

ROGERS, J. O que sente o estudante adulto. In SAMARTINO, L., TORRES, M. C. (orgs.). *Educação de Adultos*. Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Recorrente e Extraescolar, 1997. pp. 50-57.

PAUL, C. *Envelhecer em Portugal*. Lisboa: Climepsi, 2005.

SILVESTRE, C. *Educação/ Formação de Adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/ formativo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SILVESTRE, C. *Educação de Adultos e Idosos uma Nova Oportunidade*. 2.ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

SIMÕES, A. A Investigação-Ação: Natureza e Validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, pp. 39-51, 1990.

SOUSA, L. *Famílias Multiproblemáticas*. Coimbra: Quarteto Editora, 2005.

Notas

i Esta vertente pode ser questionada pois a sociedade pode não permitir que os seus jovens se tornem adultos ao não permitir o seu ingresso no mercado de trabalho pelas extensas taxas de desemprego jovem.

ii Como refere Alves (1995, 21), quando elaboramos um projeto “tem que se ser capaz de o tornar compreensível pelo uso de uma linguagem clara e simples e pela utilização de técnicas de ilustração e de demonstração acessíveis, recorrendo a diferentes recursos de informação (jornais e rádios locais, boletins da paróquia, ...). Em todo este processo é fundamental que o documento de planeamento não seja apresentado como um plano final, mas que apareça aos olhos dos interessados como simples proposta que poderá ser alterada, remodelada ou até profundamente modificada, de acordo com as críticas e as sugestões apresentadas”.

iii Cf. Máximo-Esteves, 2008, p. 82.

iv Role Play, é escolhido um grupo de sujeitos para desempenhar uma personagem, com a particularidade destes apenas terem acesso à mesma informação que o público que vai assistir. Deste modo, têm de construir in locu a sua personagem. Pretende levar o público a tomar partido de uma dada situação de modo a que tenham consciência desse problema a fim de encontrar soluções e/ou tirar conclusões.

v Cf. Coletti, 1997 *apud* Sousa, 2005, 124.

vi Solucionar problemas, por mais simples que sejam, de forma criativa, não é, no entanto, sinónimo de improvisação sem método e sem esforço; o processo criativo exige empenho e organização, não bastando apenas ter ideias. É necessário percorrer diversas etapas, começando por identificar e estudar problemas, procurar e seleccionar informações, sugerir e analisar diversas propostas e, por fim, escolher e testar aquela que melhor se adequa à situação que se pretende resolver (Leite, 2001 *apud* Cunha, 2007, 61).